



Cahiers d'études africaines

221-222 | 2016

Mobilités et migrations européennes en (post)
colonies

Une cage dorée en situation postcoloniale

Institution scolaire et présence française dans l'Algérie contemporaine

*A Postcolonial Golden Cage. Schooling and French Presence in Contemporary
Algeria*

Giulia Fabbiano



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/etudesafriaines/18949>

DOI : 10.4000/etudesafriaines.18949

ISSN : 1777-5353

Éditeur

Éditions de l'EHESS

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2016

Pagination : 175-198

ISSN : 0008-0055

Référence électronique

Giulia Fabbiano, « Une cage dorée en situation postcoloniale », *Cahiers d'études africaines* [En ligne],
221-222 | 2016, mis en ligne le 01 avril 2018, consulté le 21 avril 2019. URL : [http://
journals.openedition.org/etudesafriaines/18949](http://journals.openedition.org/etudesafriaines/18949) ; DOI : 10.4000/etudesafriaines.18949

Une cage dorée en situation postcoloniale

Institution scolaire et présence française dans l'Algérie contemporaine

La présence française en Algérie s'inscrit dans une histoire longue, scandée par la fin de la domination coloniale (1962), le temps de la coopération (1962-1979) et la guerre civile (1991-1999)¹. Au milieu des années 1990, le nombre déjà exigu de nationaux installés dans la période postindépendance connaît une diminution radicale. Les vagues de départ des Français qui fuient la violence et l'insécurité s'accompagnent par ailleurs de la fermeture de l'institution scolaire — le Lycée français de Ben Aknoun — en 1994 et de la suspension, la même année, des liaisons aériennes d'Air France, en réponse aux deux attentats les ayant visés. À la fin du xx^e siècle, presque plus rien ne semble en effet rester de ce « temps de la France » (« *waqt França* »), pourtant si profondément enraciné et si obsessionnellement contemporain qu'il ne cesse de travailler, à toutes ses échelles, la société algérienne et ses imaginaires. Aujourd'hui, les « *roumis* », presque totalement absents il y a vingt ans, sont à nouveau une présence visible et controversée. La sortie de la violence et le développement d'une économie d'empreinte libérale inaugurent en effet une nouvelle période au début des années 2000. Cette période est marquée par le retour d'une partie de ceux/elles qui avaient été obligés de quitter le territoire pendant la décennie noire, de même que par la reprise de la circulation en provenance de la France et par différentes mesures de rapprochement diplomatique.

L'ouverture en 2002 du Lycée international Alexandre Dumas (LIAD), seul établissement de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE)² en Algérie, est l'un des exemples les plus saillants du changement de

1. Dans la période postcoloniale peu de travaux se sont intéressés aux Français d'Algérie ainsi qu'aux Français en Algérie : DAUM (2011), SIMON (2011), HENRY & VATIN (2012), KADRI & BENGUERNA (2014), FABBIANO (2015).
2. En 2005, voit le jour la Petite École d'Hydra (PEH) placée sous l'égide de la Mission laïque française, pour répondre au besoin de scolarisation des enfants, de plus en plus nombreux, des expatriés hexagonaux. À la différence du Lycée international Alexandre Dumas (LIAD) et de sa section primaire, l'École primaire internationale Alexandre Dumas (EPIAD), la PEH n'a vocation à accueillir que les enfants français ou francophones de cadres expatriés en Algérie ou de diplomates de l'Ambassade de France et de l'Union européenne.

direction des relations franco-algériennes. Considéré comme l'un des principaux vecteurs de « politique de coopération »³, le lycée est passé de 281 inscrits en 2002 à 1637 en 2015 après avoir intégré le collège en 2005 et le primaire en 2012. En cela il est un cadre fort intéressant pour cerner l'historicité de la présence française en Algérie, ses dynamiques et ses tensions. De ces dynamiques, d'aucunes sont propres au fonctionnement des structures scolaires françaises à l'étranger (Beck 2015), d'autres sont en revanche spécifiques au contexte franco-algérien et ne sauraient se comprendre en dehors d'une approche postcoloniale. L'institution scolaire se pose en effet comme un site d'observation privilégié pour discuter les héritages du passé, et en dégager les aménagements, les ruptures et les points aveugles. Instrument du pouvoir condensant les « problématiques majeures d'une histoire plus générale de la colonisation » (Boyer, Clerc & Zancarini-Fournel 2013 : 6), entre mission civilisatrice et assujettissement (Colonna 1975), l'école est en effet restée après l'indépendance un enjeu central aussi bien de la présence française en Algérie que des relations diplomatiques bilatérales.

Méthodologie

L'ethnographie du LIAD, menée comme une étude de cas élargie (Gluckman 1940), a mobilisé plusieurs méthodes : la consultation des archives du lycée (conseils d'établissement, projet d'établissement) depuis son ouverture, le recueil d'entretiens biographiques et compréhensifs avec des membres de l'administration et plus d'une vingtaine d'enseignants, l'observation participante à l'intérieur et à l'extérieur du périmètre de l'établissement, la participation observante pendant un trimestre en tant que professeure remplaçante de sciences économiques et sociales. La proposition d'occuper un poste de travail entre décembre 2013 et février 2014 m'a été faite un an après le début de l'étude, alors que j'avais déjà collecté la plupart des archives et réalisé la majorité des entretiens. Du 8 décembre 2013 au 27 février 2014, non sans parfois en ressentir l'inconfort, j'ai donc endossé plusieurs postures : d'employée, de collègue, pour certains d'amie, pour d'autres de voisine⁴. Malgré les difficultés que cela a pu engendrer, cette circulation a été une opportunité ethnographique sans pareille, me donnant accès en même temps aux logiques institutionnelles, aux grammaires collectives ainsi qu'aux ajustements subjectifs et aux pratiques d'adaptation et de résistance. Être prise à partie (Favret-Saada 1977) permet, en effet, de saisir de l'intérieur les scènes ordinaires et les jeux d'arrangements souvent contradictoires entre pratique (ce que les individus font) et récit (ce que les gens disent de faire).

3. CR du conseil d'établissement (CE) de décembre 2007.

4. À cause d'une entorse à la cheville me contraignant à limiter mes déplacements, lorsque j'ai repris service en janvier, j'ai en effet été hébergée dans l'enceinte de l'établissement avec le personnel de direction et les enseignants expatriés.

Ces arrangements qui constituent la trame du social ont été encore plus saillants lors de la crise intervenue fin janvier 2014, entre le personnel, la direction, et les tutelles diplomatiques autour des revendications syndicales pour l'augmentation des salaires des contrats locaux.

Du Lycée français de Ben Aknoun au Lycée international Alexandre Dumas

L'année scolaire 2012-2013, le Lycée international Alexandre Dumas se prépare à fêter ses dix ans. Lorsqu'en 2002-2003, l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) rouvre une structure en gestion directe, l'équipe est exiguë, composée uniquement du proviseur, de l'intendant, et de vingt-trois enseignants, dont sept expatriés et seize recrutés locaux. Aujourd'hui elle inclut six membres de direction⁵, et plus de cent soixante-dix employés entre agents et professeurs. Selon le mode opératoire de l'AEFE, la direction bénéficie d'un contrat français d'expatriation et les agents d'un contrat de droit algérien. Les quelques quatre-vingt enseignants sont répartis entre recrutés locaux⁶ (69,5 % à l'ouverture et 49,4 % en 2013) et titulaires de l'éducation nationale française, avec un statut d'expatrié⁷ (30,5 % en 2002, 15,7 % en 2003 et 16,5 % en 2013) ou de résident⁸ (absents en 2002, 18,4 % en 2003 et 34,1 % en 2013). Les deux catégories de titulaires bénéficient d'une enveloppe supplémentaire à leur salaire sous forme d'une prime d'expatriation pour les uns et d'une indemnité spécifique de vie locale (ISVL) pour les autres. Les montants de la prime et de l'indemnité sont calculés en fonction de plusieurs facteurs, dont le « facteur risque » lié aux paramètres d'insécurité du pays, à l'évolution du taux de change, à l'indice du coût de la vie (logement, nourriture, etc.) et à la grille indiciaire de l'agent. En Algérie, ces montants sont particulièrement élevés. Au 1^{er} janvier 2016, la prime d'expatriation s'élève à 4 457,74 € et à 5 240,12 € par mois selon

5. La direction est composée du proviseur, son adjoint, le CPE lycée et le CPE collège, le DAF et son adjoint. Dans les établissements AEFE, les CPE sont assimilés à des personnels de direction.
6. Les enseignants locaux sont recrutés directement par l'établissement selon des grilles spécifiques. Le montant de leur salaire, largement inférieur à celui des titulaires de l'éducation nationale, a été revu à la hausse à plusieurs reprises depuis l'ouverture, ainsi que l'augmentation du point d'indice. La fourchette varie entre environ 100 000 et 230 000 dinars selon l'ancienneté et l'échelon.
7. Les titulaires expatriés bénéficient d'un contrat de trois ans renouvelable un an deux fois. Ainsi ne peuvent-ils pas dépasser cinq ans dans une même destination. Ils sont recrutés sur dossier et entretien par l'AEFE et ont une mission spécifique, hormis l'enseignement, de formation continue des collègues locaux et de coopération éducative.
8. Les titulaires résidents doivent justifier d'une installation d'au moins trois mois et bénéficient d'un contrat de trois ans renouvelable tacitement sans limite. Ils sont recrutés sur dossier par l'établissement et ont droit à une indemnité spécifique de vie locale (ISVL).

l'échelon de l'enseignant, tandis que pour le personnel de direction elle est de 6 671,45 €⁹. L'ISVL en revanche varie entre 23 698 € et 12 869 € par an au 1^{er} avril 2015 alors que la fourchette pour le Maroc (Marrakech, Mohammedia, Casablanca) est de 5 896 €-3 267 € et pour la Tunisie de 7 828 €-4 340 €.

Le nouvel établissement s'implante sur l'ancien site du Lycée français de Ben Aknoun (1988-1994), fermé pendant la décennie noire. Situé en face de la cité des Asphodèles anciennement destinée à accueillir les enseignants du secondaire et du supérieur, entre l'autoroute, la faculté de droit, et les quartiers prisés des hauteurs d'Alger (El Biar et Hydra), le lycée est protégé par un imposant mur blanc, deux portails surveillés de jour comme de nuit, et une camionnette de police à demeure. Les mesures de sécurité routinières imposent le passage par un sas où les corps, les voitures et les objets sont sommairement contrôlés. Au même titre que les moult barrages qui définissent l'urbanité algéroise, elles ont une fonction davantage dissuasive que réellement protectrice, rappelant en même temps les séquelles laissées par la guerre civile. Cela contribue à entretenir une rhétorique de l'insécurité, qui n'est pas sans conséquence sur le mode de vie de la population française et plus largement étrangère, contrainte à limiter et à déclarer ses déplacements extra-urbains. Toutefois, au quotidien, ces mesures sont à tel point intégrées qu'elles ne retiennent guère l'attention de ceux qui fréquentent le lycée, des résidents du quartier ou encore des autres passants. Le mur sépare l'extérieur de l'intérieur et trace en même temps le périmètre d'une réalité, à maints égards, spécifique. Repeint en blanc et bleu à l'occasion de la visite de François Hollande pendant la campagne électorale de 2012, l'établissement contraste avec l'environnement et les bâtiments désormais vétustes de la cité des Asphodèles. La cohabitation de deux mondes est davantage patente à certaines heures de la journée, lors de l'entrée et de la sortie des classes ou de la pause déjeuner. Dans l'emplacement devant le lycée, se forment des groupes mixtes d'élèves qui, dans une atmosphère relâchée peu usuelle à Alger, occupent librement l'espace. Ils discutent, rigolent, fument, sans se soucier de l'univers beaucoup plus austère et socialement codifié qui les entoure. Comme le reconnaissent ceux qui y travaillent, le LIAD n'est pas à l'image du pays : « On enseigne à qui, en fait ? Aux enfants de la haute sphère algérienne » constatent les enseignants. Du pays, l'établissement n'en donne qu'une vision partielle, voire déformée affirment d'aucuns : « Quand on paye 5 000 € par an par enfant, je suis désolé... la population qu'on a n'est pas représentative, on est forcément déformé par le monde qu'on côtoie,

9. Le montant de la prime d'expatriation n'est pas rendu public et est fixé, pour chaque pays et par groupe. Comme dans les autres établissements sous l'égide de l'AEFE, les expatriés détachés au LIAD bénéficient de la prise en charge du déménagement à l'arrivée et au départ (ou d'une prime d'installation) ainsi que, depuis l'an dernier, de la prise en charge d'un voyage par an (et non plus tous les deux ans) pour l'ensemble des membres de la famille.

c'est une espèce de bulle »¹⁰. Le terme « bulle », couramment employé, est effectivement assez bien adapté pour décrire le fonctionnement de la structure et son inscription dans la société algérienne.

Bien que la présence scolaire française en Algérie ait une longue histoire qui remonte à l'époque coloniale et se poursuit dans l'après-1962 jusqu'en 1994, le LIAD se présente comme une nouvelle entreprise. Contrairement à d'autres lycées de l'agence qui revendiquent un enracinement, gage de prestige, l'héritage ici est tellement chargé qu'il ne peut nullement être promu. Tout ce qui précède est alors évacué. Aucune référence n'est faite dans les documents et discours officiels aux réalités les plus récentes, le Lycée français de Ben Aknoun par exemple, mais également l'ancien Lycée Descartes, aujourd'hui Lycée Saïd Bouamama, nationalisé par l'État algérien en 1988. Seule la mémoire des lieux et d'une minorité d'agents techniques locaux, déjà embauchés dans les années 1990, en rappelle discrètement l'ancrage en même temps qu'elle en questionne la mise sous silence. « Rien que cette devise de 10 ans du LIAD, tu cherches un tout petit peu, tu grattes un tout petit peu..., pour tous ça fait pas sens 10 ans, c'est pas vrai, c'est pas 10 ans, pourquoi dire que c'est nouveau, il y avait une continuité réelle et ce qui est hyper intéressant c'est justement le fait que ça renaisse une deuxième vie et qu'il y a des gens qui sont là et qui font le pont, eux ont été niés, niés ! » dénonce un des rares enseignants outrés par la démarche. Le choix du nom, qui privilégie le qualificatif « international » au déterminant « français », est une autre illustration de la volonté de rompre avec l'histoire. Les tentatives de réinventer un présent épuré n'effacent cependant pas le poids d'un passé qui hante les espaces, influence les imaginaires et s'immisce dans les statuts et les relations sociales du lycée, participant à en définir les trois principales logiques à l'œuvre : statutaires, nationales et ethniques.

10. En dehors des élèves français ou d'autres nationalités scolarisés dans des établissements du réseau AEFÉ, prioritaires et non concernés par la sélection à l'entrée, l'inscription se fait sur concours en CP, 6^e et 4^e, et sur dossier en maternelle. Le critère sélectif, nécessaire en raison du nombre important de demandes d'inscription, a contribué à la mise en place de la rhétorique élitiste qui caractérise la politique de l'établissement. En 2014, les frais d'écologie s'élèvent à 564 000 dinars algériens (4 841 € au taux officiel) pour la demi-pension en collège et lycée pour les élèves français et algériens, alors que le salaire minimum mensuel algérien est de 18 000 dinars (154,50 € au taux officiel). Seuls les élèves français peuvent postuler à des bourses sur critères sociaux couvrant une partie du montant. Il en résulte que le public algérien ne pouvant pas se prévaloir de la nationalité française est confronté à des dépenses importantes. Il est issu de l'élite locale, soit-elle la classe moyenne supérieure traditionnellement francophone ou les nouveaux milieux entrepreneuriaux arabophones disposant d'un capital économique conséquent.

Une bulle hétérotopique

Au même titre que dans d'autres établissements sous tutelle de l'AEFE, au LIAD la question des statuts professionnels est centrale, mais plus qu'ailleurs, elle est ici exacerbée. Peu importe avec qui on s'entretient, tous font le même constat : « T'as dû comprendre qu'il y avait un cloisonnement entre le local, le résident et l'expat. » Le statut ne renseigne en effet pas que sur le mode de recrutement, le type de contrat qui en découle et ses avantages salariaux : il sert surtout de repère pour distinguer et classer les individus, devenant ainsi une étiquette identitaire. Le corps enseignant est en effet présenté comme un ensemble d'entités collectives spécifiques, séparées par des frontières qui, à y regarder de près, ne sont pas uniquement économiques. Elles sont d'abord physiques, à l'image du mur de sécurité qui encercle l'établissement et sépare, après les heures de travail, les uns des autres. Les uns, les expatriés, à l'intérieur ; les autres, les résidents et les locaux, à l'extérieur. Il s'avère en effet qu'à Alger les titulaires expatriés bénéficient, exceptionnellement, d'un logement sur place¹¹. Le parc est constitué de deux blocs (B1 et B2) de trois étages chacun. Le premier abrite les familles avec enfants, tandis que le deuxième les célibataires géographiques ou les couples ainsi que le personnel de direction. Un grillage interne indique le seuil entre l'espace scolaire et l'espace résidentiel, là où les relations professionnelles devraient être suspendues et remplacées par des relations de voisinage, où le public devrait laisser la place au privé. Or la contiguïté des lieux, de vie et de travail, la cohabitation entre collègues et avec les supérieurs, le partage des mêmes espaces extérieurs brouillent la distinction des temps et des espaces. Comme le souligne un ancien expatrié ayant décidé de s'installer en dehors du lycée, ce qu'il en résulte est une « promiscuité très intense ». En ce sens la parcelle résidentielle du LIAD est un espace hétérotopique, tel que l'entend Michel Foucault (2009) : il s'agit en effet d'un lieu détourné, en permanence soumis à une surveillance extérieure — que l'on pense au poste de sécurité et à la ronde des agents —, où se retrouvent juxtaposées plusieurs ambiances (de vie, professionnelle, récréative, hiérarchique, égalitaire) en elles-mêmes incompatibles. Un lieu qui vit au rythme scolaire et se vide pendant les vacances, souvent le jour même de la fin des cours, au point qu'il évoque à une de mes interlocutrices le fonctionnement d'un internat.

Des dynamiques autres, décalées, ou du moins réajustées par rapport à celles ordinaires, caractérisent le quotidien dans un cadre hétérotopique, où

11. Au moment de l'ouverture, les titulaires étaient sommés de résider au parc de l'ambassade de France. L'un d'entre eux se souvient : « On nous ramenait en voiture blindée, gendarmes français, kalachnikovs, etc. Mais après, au fur et à mesure, les mesures de sécurité, ça s'est quand même calmé. » Depuis la rentrée 2015, les nouveaux expatriés ne sont plus logés au sein du lycée. À terme, cette spécificité du LIAD est donc vouée à disparaître.

non seulement le privé est public, mais surtout y interfère. Par l'agencement même du dispositif, mener une vie à l'abri des regards d'autrui est quasi impossible : les déplacements, les visites reçues, les soirées organisées ne sauraient échapper au voisinage. Comme dans toute situation d'enfermement — la caserne, l'internat —, le retrait de l'extérieur s'accompagne en effet d'une grande porosité interne qui associe indiscretion et contrôle social diffus, absence d'intimité et proximité forcée. « La vie au château », pour reprendre l'expression d'un des enseignants en contrat local, a donc ses propres logiques, que le contexte urbain dans lequel elle est inscrite ne fait que renforcer. À Alger, où la mobilité piétonne ne va pas de soi, la circulation routière n'est pas fluide et l'occupation des espaces extérieurs — parcs, bancs, terrasses, plages — pas aisée, l'enfermement résidentiel produit presque inévitablement une sociabilité confinée à l'intérieur de l'enclos, voire à l'échelle même du bloc dans lequel on habite. Les célibataires géographiques du B2 et la direction se côtoient davantage entre eux qu'avec les familles du B1, qui partagent en revanche des activités et des intérêts communs autour des enfants. En dehors du traditionnel barbecue de rentrée que les anciens organisent pour accueillir les nouveaux installés, des fêtes données par le personnel de direction — plus fréquentes il y a quelques années — et de quelques invitations ciblées, les habitants du B1 et ceux du B2 se retrouvent rarement ensemble. « Alors, il y a cette habitude ici, de s'inviter pour l'apéro, bon... Il y a des trucs un peu particuliers : les fêtes, tu vois, jusqu'à pas d'heure » relate Françoise, récemment installée, et ajoute : « Au début ça m'a stressée, surtout qu'au début t'es invitée, t'es prise en charge. Moi j'ai décidé de faire comme je le voulais, avec les gens avec qui j'ai envie. On la sent un peu parce qu'il y a quand même... Tu refuses une fois, deux fois, puis tu dis "Oui, je passerai". » Si certains veillent à garder une intimité familiale et à réduire, non sans difficultés, les rencontres collectives hors temps de travail, d'autres, souvent sans enfants, ont tendance à nouer des relations qui dépassent le cadre du simple voisinage. Ils s'entraident, se fréquentent, s'invitent réciproquement au point, parfois, de s'enfermer dans ce qu'ils définissent comme un « ghetto doré », une « cage dorée », un « petit paradis éphémère », ou encore un « cocon ». L'épouse d'un des enseignants reconnaît que « créer des liens sur place, si on peut compter les uns sur les autres, ça a un peu altéré la vraie vie, qui est de voir des gens à l'extérieur ».

Quels qu'ils soient, les réseaux de sociabilité, les modalités d'occupation du secteur résidentiel et la proximité amènent toutefois l'ensemble des expatriés à entretenir des relations régulières et, sous certains aspects, singulières. La porosité de l'espace hétérotopique produit une familiarité qui dépasse le cadre professionnel, comme l'illustre le tutoiement presque automatique entre titulaires expatriés et membres de la direction. D'aucuns considèrent que le fait que les rôles cessent d'être hiérarchiques une fois franchi le grillage n'engendre guère de confusion. « Tu vois là il y a une porte, là-bas je suis dans le monde prof, ici je suis dans le monde privé » affirme

Pierre, qui poursuit : « Il y a certains collègues de l'extérieur qui ne comprennent pas ou qui voient d'un très mauvais œil que certains d'entre nous qui habitent ici dans la résidence aient des relations cordiales, mêmes amicales avec la direction. Pour moi ce sont les mêmes personnes, bien entendu, mais avec des statuts différents, donc on fait souvent la fête ensemble mais ça m'est arrivé en trois ans quand même d'avoir des différends avec l'un ou avec l'autre et de leur dire mais sans que ni eux, ni moi... je l'appelle Monsieur le Proviseur quand on est en réunion et lui aussi m'appelle Monsieur. » D'autres estiment en revanche que cette porosité est « très pénible, par exemple je ne reçois jamais la direction, j'ai été reçu par la direction, mais je suis désolé quand je ne suis pas d'accord avec le proviseur, je vais dire "Monsieur le proviseur", mais je ne veux pas boire une flûte de champagne avec lui le week-end, donc moi je coupe, certains y arrivent très bien ».

De l'extérieur, la « vie au château » est largement critiquée pour l'entre-soi qu'elle cautionne et pour la connivence qu'elle encourage entre l'équipe de direction et les collègues expatriés, définis par certains comme « les gardiens du temple » ou encore « les élus du prince »¹². « Les gens qui sont à l'intérieur — affirme un ancien expatrié — réussissent à créer un mur de séparation, un mur de pensée, mais aussi bien physique, entre les gens, qui ne font pas partie de leur monde et les gens de l'extérieur. Les gens de l'extérieur, c'est aussi les résidents qui sont à l'extérieur. Parce que de toute façon, ils sont venus avec leurs bagages et ils restent avec leurs bagages. Ils vont dire : "J'ai passé cinq ans à Alger. T'as jamais passé cinq ans à Alger !" » Un autre enseignant, à son tour, affirme : « Les expats sont entre eux mais parce que, déjà où ils vivent... Déjà, du fait d'habiter dans le lycée, ils se sont créé en fait leur petite bulle. » Surplombante, la problématique résidentielle propre au LIAD cristallise une partie des multiples tensions qui traversent la structure, laissant cependant dans l'ombre d'autres dynamiques tout aussi centrales.

« Ce sont des expatriés qui ne sont pas des expatriés comme on pourrait se les représenter », ou du statut et de l'*habitus*

Comme le note un expatrié, anciennement résident dans un autre établissement AEFE en Afrique subsaharienne, à Alger la « séparation est nette entre expats, résidents et locaux. Il y a des affinités personnelles mais globalement ça se croise pas. C'était la déception, parce que nous on est passés d'un statut à l'autre et ailleurs on côtoyait tout le temps les expatriés et on côtoyait les locaux. Ici c'est très ségrégué ». Si le terme « ségrégation » est peut-être excessif, car dans la pratique la séparation est moins radicale que

12. Dès 2008, les délégués syndicaux s'attachent en conseil d'établissement à demander la révision des « critères d'attribution ».

ce que les discours laissent entendre, la distinction des trois statuts est nette et leurs interactions, hormis les échanges professionnels, assez limitées. Dans les deux principaux espaces collectifs du lycée — la salle des profs et la cantine — il est par exemple assez difficile d'apercevoir des expatriés, des résidents et des locaux partager les mêmes emplacements ou échanger entre eux. La tendance des expatriés à sous-investir les lieux communs et à rentrer chez eux pendant les moments de pause contraste en effet avec la présence régulière et cordiale, même si parfois cloisonnée, des autres enseignants¹³. Il est difficile de connaître l'origine de cette tendance et de savoir si c'est la cause ou plutôt l'effet de la situation de retenue qui règne au sein du LIAD. Les avis divergent : « Ce sont eux qui ne se mélangent pas, ils viennent jamais en salle des profs » estiment la plupart des résidents, tandis que les expatriés affirment ne pas se sentir bien accueillis et préférer, par conséquent, se tenir en retrait. De fait, les occasions limitées de rencontre contribuent à réifier la frontière statutaire et, par conséquent, à accroître la méfiance réciproque, ne serait-ce qu'au niveau des représentations.

À l'instar de ce qu'il se passe hors des murs de l'école, au sein de l'univers français d'Alger, la figure de l'expatrié a une fonction-miroir : elle désigne un prototype, aux traits parfois stéréotypés ou du moins figés, en opposition duquel se définir (Fabbiano 2015). Rappeler qu'« il y en a qui vont laver leur linge en France » ou encore qu'« il y en a qui amènent leurs salades de France » sert en effet moins à décrire le mode de vie de certains expats en Algérie qu'à s'en distancier. Dans sa version la plus radicale, l'expat fait exister, collectivement, les autres. Et plus précisément, dans notre cas, les résidents, qui n'auraient pas autrement de référent commun tant il est vrai que leurs situations sont plurielles et hétérogènes. L'usage du terme « expat » répond donc à une double entreprise de catégorisation et de distinction. D'un côté on construit une catégorie standardisée, qui comme toute catégorie tient peu compte des spécificités individuelles mais a un pouvoir d'étiquetage dès lors qu'elle infère un *habitus* (Bourdieu 2000) à partir d'un marqueur ou d'un attribut ; de l'autre on s'y réfère pour se différencier et se contre-identifier.

Le périmètre que le label trace est une représentation paroxystique de la vie en huis-clos spécifique à la réalité algéroise : enfermement, absence de curiosité pour la société locale et pour le pays en général, intérêt pécuniaire comme seul mobile, connivence avec les instances du pouvoir (administration, ambassade, familles aisées), condescendance et mépris pour les Algériens, y compris les collègues. « Quand t'es expatrié ça te permet d'avoir un privilège relationnel avec un supérieur hiérarchique entre guillemets »

13. En salle des profs, les enseignants algériens et français partagent rarement les mêmes emplacements. Les Algériens ont tendance à se retrouver, séparément, par petits groupes d'hommes et de femmes de la même génération. Les plus jeunes et les plus âgées parmi les femmes sont en revanche davantage intégrées dans les groupes de résidents français avec qui elles entretiennent des relations amicales, en dehors même du lycée.

affirme un ancien du lycée, qui précise : « Parce qu'à partir du moment où on t'a donné l'étiquette d'expat, les gens se donnent une étiquette de patron. C'est-à-dire qu'ils vont même user de condescendance. Ils se mettent en position haute par rapport aux autres. » Si la prime d'expatriation, particulièrement élevée en Algérie¹⁴ n'est pas remise en question en tant que telle, elle est souvent invoquée, en raison de son montant, pour expliquer le changement d'*habitus* de certains enseignants. « L'argent lui a monté à la tête », « en France c'étaient des petits profs » sont des commentaires courants qui dénoncent l'ostentation d'un mode de vie voyant : sorties régulières au restaurant, consommation habituelle de produits alimentaires coûteux difficilement accessibles en Algérie dont champagne et fois gras, habillement de marque, accessoires luxueux, fréquentation des parents d'élèves algériens d'un milieu aisé et francophone¹⁵. Un ancien expatrié est, à ce sujet, extrêmement critique :

« Quand t'arrives ici, ils se donnent des positions de gens très importants. Alors qu'en France, c'est des enseignants qui n'existent pas, qui sont complètement anonymes et ici, ils vont se donner un statut supérieur. Mais le statut supérieur, il existera toujours par rapport à une tranche de la société. Et ces gens-là, ils vont s'acoquiner avec des Algériens, mais des Algériens de la haute classe. Et observe bien ce qui se passe dans la communauté française en Algérie quelle qu'elle soit. Ces Français-là vont créer des relations avec des gens, avec des psychologues, des médecins, des gens d'une certaine importance sociale et pas avec des gens de la société d'en bas. Le Français, à la limite, ça va lui donner cette idée qu'il est dans la cour des grands, avec des gens importants. Et l'Algérien, c'est... vous avez vu, j'ai des Français dans mon entourage. C'est des relations complètement faussées. Et tu observes bien... je ne vais pas dire qu'il n'y en a pas mais voilà... il y a très peu de relations de Français avec des gens de la société de la base. Observe bien. Ou bien sinon, si, regarde bien, la relation qu'ils ont avec les Algériens de la base, c'est leur femme de ménage. »

Désigner quelqu'un d'expat renseigne donc davantage sur son *habitus* (Bourdieu 2000) réel ou supposé que sur son statut. Une résidente précise à propos de deux amis expatriés : « Tu vois, ce sont des expatriés qui ne sont pas des expatriés comme on pourrait se les représenter. Ces expatriés-là sont très, très proches des locaux, ils ont une démarche très sympa. » Dans le même ton, Françoise, qui a choisi par confort de vivre au sein du lycée, distingue deux univers : « Il y a ceux, minoritaires, qui découvrent, qui bougent, qui sortent, et puis d'autres non », et ajoute : « La plupart des

14. Il faut cependant souligner que l'Algérie n'est pas le seul pays où le montant de la prime d'expatriation ou de l'indemnité spécifique de vie locale (ISVL) est particulièrement élevé.

15. Si un certain nombre d'attitudes ostentatoires parmi celles évoquées peut se retrouver dans d'autres contextes nationaux où le pouvoir d'achat est favorable aux enseignants détachés de France, la fréquentation de l'élite locale est une des spécificités de l'Algérie et du Maghreb plus largement, en raison de la proximité linguistique.

expatriés ici font un peu ça [ils restent enfermés] quand même. Il y a vraiment deux cas de figure. » Que tous n'aient pas la même pratique de l'Algérie ni la même expérience de l'expatriation va de soi, c'est d'ailleurs aussi le cas pour les résidents. Toutefois le statut fonctionne, pour le dire avec E. Goffman (1973 : 31), comme un support de communication qui enferme et précède l'individu. En cela, il est une étiquette qui place l'individu dans un échiquier relationnel établi en amont, lui assignant un ensemble d'attitudes qu'il devra, le cas échéant, contredire.

Les expatriés sont conscients de l'image négative qui les accompagne, voire les précède. Si d'aucuns s'en plaignent et déplorent le sectarisme idéologique parfois réducteur de certains collègues, d'autres, dont l'*habitus* colle effectivement aux représentations, s'en accommodent. Ils défendent le rôle de conseillers privilégiés auprès de l'administration au nom de leur lettre de mission, ne démentent pas les contacts limités avec l'extérieur, et ne désavouent pas le rapport distancié et critique avec le pays qu'ils fuient dès que l'occasion se présente. Ils reconnaissent ouvertement que la gratification financière est leur principale raison de mobilité, et voient dans les critiques dont ils font l'objet, la jalousie de ceux qui aimeraient bien être à leur place. À défaut d'une véritable réflexion constructive autour des inégalités statutaires propres au fonctionnement de l'AEFE, et de leurs conséquences sur les relations professionnelles, dans un contexte saturé comme le contexte algérien, les critiques « idéologiques » des uns sont contrecarrées par la défiance, pas toujours bienveillante, des autres. Ce face-à-face a pris des proportions plus importantes ces dernières années au moment du renouvellement d'une partie de l'équipe de direction et des revendications syndicales pour la réévaluation des salaires des contrats locaux. Jusqu'alors, les tensions statutaires étaient en quelque sorte amorties tant par la présence d'expatriés parmi les délégués du personnel (ce qui n'est plus le cas depuis deux ans) que par les liens d'amitié existant entre des expats, y compris de la direction, des résidents et, marginalement, des recrutés locaux. À cette époque, le lycée était, par ailleurs, un univers davantage ouvert et connecté sur l'extérieur. Des soirées organisées par des personnalités fédératrices résidentes dans le parc étaient en effet des occasions de rencontre entre les différents segments et, au-delà, entre l'univers français et la société civile algéroise. Malgré la rhétorique distinctive, les frontières apparaissaient tout de même moins figées, s'assouplissant à mesure que les relations interpersonnelles — basées sur des affinités liées à l'âge, l'orientation sexuelle, l'orientation politique, la structure familiale, les intérêts culturels, et l'inscription dans le pays — remplaçaient les projections collectives arrimées au statut. Le mouvement social de janvier 2014 a toutefois cristallisé les statuts, durcissant les représentations collectives et les positions des uns et des autres.

L'ascension sociale à laquelle donne accès le statut d'expatrié, replié dans un confort au seuil de la société locale, est un trope exploré dans la littérature sur les mobilités Nord-Sud (Fechter 2007a ; Croucher 2009 ;

Benson 2013). En Algérie sans doute plus qu'ailleurs, la problématique du privilège (Croucher 2012) s'accompagne cependant d'une mémoire encore à vif de la domination coloniale française, tant d'un point de vue économique, que culturel et symbolique. Les représentations d'une partie de ces enseignants, proches de celles des autres expatriés français, dépeignent un pays dangereux, violent, sale, irrespectueux envers les femmes, sans vie culturelle, où l'on ne trouve pas de bons produits, où même la farine n'est pas comme en France (Fabbiano 2015). Exagérément négatives, galvanisées par une rhétorique « nous-eux » sans nuances, ces représentations, majoritairement forgées en France, se nourrissent de stéréotypes postcoloniaux — la violence, l'hostilité anti-occidentale, l'insécurité — qui performent la manière de se rapporter au pays. L'intégration au monde local, hormis quelques connaissances parmi l'élite autochtone, est réduite à des figures de service : le taxi, le jardinier, l'aide ménagère, qui font office de filtres et de tampons. En contrechamp de ces interactions, qu'on retrouve dans d'autres géographies du privilège (Fechter 2007b), ici se meuvent les fantasmes de la société coloniale : une société inégalitaire où une minorité européenne détenait et exerçait le pouvoir sur la majorité autochtone sans s'y mélanger, ni parfois même la côtoyer (Tillion 1957 ; Fanon 1961 ; Ageron 1979 ; Bouchene *et al.* 2012).

La face cachée du statut

Les statuts ne reflètent pas seulement des dispositions spécifiques en termes de positionnement en Algérie. Ils dissimulent aussi une inégale et, sous certains aspects, inévitable distribution des places, de la mobilité et du pouvoir en fonction de la nationalité. Alors que concernant les enseignants aucune statistique ne renseigne sur ce point, seuls les critères sociaux étant retenus, il s'agit d'un élément non secondaire qui participe en sourdine aux dynamiques de l'établissement. Il s'avère en effet que, selon les pratiques en vigueur à l'AEFE, en tant que titulaires détachés de l'éducation nationale, les expatriés et les résidents sont majoritairement des ressortissants français, tandis que les locaux sont, sauf rares exceptions, algériens. Si c'est grâce aux recrutés locaux et donc aux Algériens que l'établissement a pu démarrer en 2002, dix ans plus tard ils en restent la force vive. Au sein des équipes pédagogiques ils garantissent la stabilité et assurent la continuité sur la longue durée, les expatriés ne pouvant pas dépasser les cinq ans de fonction et les résidents, à quelques exceptions près, ne s'installant pas non plus définitivement. La situation qui en résulte est paradoxale : les Français cumulent les privilèges — contractuel, financier, mobilitaire et symbolique —, tandis que les Algériens, en bas de l'échelle, assurent le fonctionnement du lycée sans une réelle reconnaissance. Majoritaires et permanents dans une structure qui, à l'instar de celles situées à l'étranger, se renouvelle assez souvent, les recrutés locaux constituent donc une minorité. Ils n'ont

que rarement accès à des responsabilités collectives, sont souvent moins bien lotis dans la distribution des classes, souffrent parfois d'un manque de formation qui n'est pas sans répercussions sur leur pratique professionnelle et sur la considération que direction, collègues, et parents d'élèves leur portent. Cette question, le plus souvent évacuée, s'est invitée lors d'un déjeuner avec deux enseignantes, une recrutée locale en poste au LIAD depuis son ouverture (Anissa) et une résidente (Marie). Anissa pointe le traitement inique dont souffriraient les locaux par rapport aux autres enseignants, sommés de refaire leurs preuves à chaque changement de direction pour montrer leurs compétences. En dénonçant le fait qu'elles ne soient pas acquises une fois pour toutes au moment du recrutement, Anissa déplore également les nouvelles directives de l'inspection qui voudraient que seuls les professeurs titulaires de l'éducation nationale puissent prendre en charge les classes terminales. « Alors que sans nous le lycée n'aurait pas pu ouvrir, maintenant ils n'ont plus besoin de nous » s'emporte-t-elle. Il s'en suit un échange assez vif avec Marie, qui en guise de justification souligne le manque, effectif parfois, de formation adéquate de certains professeurs locaux, embauchés parfois en dépit des qualifications requises. Au gré des répliques, les positions se cristallisent dans l'incompréhension réciproque. Pour l'une, il s'agit d'une procédure qui discrédite les enseignants algériens, pour l'autre d'une simple stratégie d'amélioration du rendement. La blessure dont fait part Anissa n'est nullement entendue. Marie me dira en privé que « ce traitement différentiel est dans leur tête... en réalité ce n'est pas vrai ».

Dans le contexte postcolonial algérien, l'inégalité statutaire propre aux établissements AEFÉ se charge indirectement d'une violence symbolique liée à l'appartenance nationale et aux enjeux qu'elle revêt. Du moins c'est ainsi qu'elle est vécue. Un enseignant expatrié s'interroge sur les legs et les non-dits mémoriels qui s'immiscent dans les relations professionnelles : « Je pense c'est davantage prégnant encore plus qu'ailleurs, parce qu'il y a un lien historique très, très particulier. Quand je suis venu ici dans la journée de formation et d'information on m'a dit quand même : "Tu sais, quoi que tu fasses dans ton équipe tu seras toujours 'le' Français qui viendra donner entre guillemets des leçons, le Parisien on m'avait dit". » Que les recrutés locaux ne soient pas sur un pied d'égalité avec les titulaires de l'éducation nationale, et qui plus est avec les expatriés censés devoir assurer leur formation est un fait. Or, la perception de certains d'entre eux est que cette inégalité tient moins de leur statut ou de leur salaire que de leur identité algérienne. La domination coloniale et son renversement ont balisé l'espace politique du pays indépendant, lui fournissant les repères de son identité collective, fixés autour de la lutte armée et de ses héros. Cinquante ans plus tard, la France reste donc une contre-référence et le passé, qui est maintenu vif pour les exigences du présent, est un filtre pour appréhender le contemporain. Apparemment aveugle à ces dynamiques, le LIAD y est profondément assujéti. « On n'est plus des colonisés » ou encore « on n'est pas des indigènes » sont des expressions aussi bien courantes qu'explicites qui replacent

l'histoire au cœur des interactions. Un de mes interlocuteurs relate, à ce propos, un épisode qui a eu lieu en conseil de classe entre deux collègues, un expatrié et un local. Le premier « a fait une réflexion à [...] qui a pas apprécié et l'autre lui a dit : "Ah tu m'emmerdes". La réaction de [...] c'était : "Tu te crois où, tu te crois au temps des colonies, tu te crois à Abidjan ?" ». Celui qui me raconte la querelle ajoute : « C'est vrai que mes collègues sont un peu susceptibles et dès que je leur dis quelque chose qui leur plaît pas ils me disent tout de suite : "Tu ne peux pas me parler comme ça, t'as pas le droit de parler comme ça" ; je mets ça sur le compte de la culture. » Ce qui est apprivoisé pour les uns comme l'expression d'une susceptibilité culturelle, est pour les autres la marque saturée d'une survivance du « temps de la France » (« *waqt França* »). Nassiba, une résidente franco-algérienne estime qu'« à partir du moment où il y a un passé qui est difficile à digérer, ça peut facilement prendre sur ça, si c'est vrai qu'il y a des dépassements parfois de langage, il y a plus de proximité avec les binationaux et surtout ceux qui sont carrément d'ici. Un exemple, les collègues qui ont parfois des difficultés liées à la formation plutôt qu'appeler le coordonnateur préfèrent m'appeler moi, c'est plus simple, ça doit être partout, tu arrives à une hiérarchie de statuts et qui dit hiérarchie dit conflit, à cela s'ajoute le passé. Un coordonnateur qui arrive doit être plus à l'aise là où il n'y a pas eu de passé ». La référence à la colonisation en tant que situation de soumission et d'humiliation, encadre les relations sociales dès lors qu'elle les enveloppe dans des malentendus anachroniques et, surtout, inavoués. De plus, les représentations postcoloniales qui circulent en France sur l'Algérie contribuent à nourrir l'amertume et à durcir les clivages. Il semblerait en effet que la mauvaise réputation de l'Algérie rend le pays à tel point peu attractif que seule une prime d'expatriation ou de résidence très élevée saurait encourager des titulaires hexagonaux à s'y rendre. Comment dès lors ne pas mal vivre cette situation quand on est des enseignants algériens ? Si leur fierté nationale est directement visée, leur quotidien avec son lot d'épreuves est surtout totalement ignoré.

Par-delà la nationalité, l'ethnicité : ou de la performance des origines

Si la question de l'appartenance nationale se dissimule derrière les statuts, il en est une autre, l'ethnicité, qui s'insinue en leur sein, introduisant des frontières internes supposées façonner allégeances et *habitus*. Il en émerge une figure bien spécifique que Nassiba évoque dans l'entretien ci-dessus : les binationaux. Au LIAD ce label est détourné de son sens premier en ce qu'il cible uniquement les Français d'origine algérienne, qu'ils aient ou pas la double nationalité, excluant par ailleurs les Algériens français. Au regard de son usage, l'étiquette se révèle être une version édulcorée et socialement acceptable dans le contexte d'application qui est le sien, du terme « beur », désormais démodé, dont elle recouvre néanmoins la teneur. C'est donc

moins une affaire administrative qu'identitaire, moins un enjeu de double passeport que de performance des origines. Celles-ci, semble-t-il, interrogent. « C'est problématique, ça ne va pas sans poser des problèmes » s'exclame un représentant de la direction, affirmant ouvertement ce que d'autres disent à demi-mots.

Le nombre de Français d'origine algérienne parmi les titulaires de l'éducation nationale, légèrement plus élevé chez les résidents que chez les expatriés, reste minoritaire. Alors qu'en 2012 ils ne dépassaient pas le quart des enseignants, leur présence est cependant jugée trop importante au sein de l'établissement. Farid, un ancien enseignant dit « binational », revient sur un différend ayant eu lieu quelques années après l'ouverture du lycée :

« Il y a un certain nombre de personnes d'origine algérienne, profs, qui ont été recrutées, donc de France. Donc des Français d'origine qui ont été recrutés. Quand ces gens-là ont postulé, ils ont été pris pour leurs compétences [...]. Et je suis arrivé ici et... et la personne qui était à la tête des syndicats, un jour, a sorti : "Il n'y a pas assez de Gaulois dans l'établissement." Comme ça ! [Cette personne] a sorti ça dans la salle des profs. Et il y a des collègues qui l'ont entendue. Ça veut dire quoi "il y a pas assez de Gaulois dans l'établissement ?" ». [Cette personne] a dit, texto [...] : "Bah voilà c'est pas très compliqué, l'Algérie, c'est pas attrayant." Et elle dit "du coup...", elle avait raison, parce que beaucoup de Français d'origine algérienne avaient postulé, "du coup, les seuls qui viennent ici, ce sont les binationaux". Alors du coup, on t'a enlevé ton statut d'enseignant et on t'a identifié comme binational. Tu vois le truc. "Les seuls qui viennent ici se sont les binationaux. Et s'ils viennent ici, c'est parce qu'ils ont des intérêts aussi ici." Tout à fait. Alors ils ne savent rien de moi. Ils ne savent pas que je ne connais personne ici, que je suis arrivé... j'ai galéré encore pire que... Mais moi, si je suis là, c'est parce que j'ai des intérêts en Algérie. J'ai de la famille, j'ai ceci, j'ai cela. Bon. On s'est réunis avec... on était six, sept binationaux, parce que personne n'a voulu s'associer à ça. Et on a dit : "C'est pas normal. On ne peut pas..." Tous les Français d'origine française, sans exception, et je répète, tous les Français d'origine française sans exception, se sont alliés à cette personne-là. Sans exception. Alors écoute bien comment ça c'est passé. D'un côté il y avait les Français de souche. De l'autre côté de la table il y avait les Français d'origine algérienne, et sur les fauteuils de l'autre côté, il y avait les Algériens locaux dans la même salle des profs. On était cinq ou six. On a pris la parole et on leur a dit [...] : "Moi je refuse vos propos." Je leur ai dit deux choses. Je leur ai dit : "Ouais ma binationalité, c'est mon intimité et je ne vous autorise pas à utiliser mon intimité dans votre intérêt. Ça c'est une première chose parce que ça ne vous regarde pas." Et je leur dis une deuxième chose : "Vous savez que le fait d'avoir utilisé ça, en France, c'est pénalement répréhensible. Parce que ça s'appelle de la discrimination." Je leur ai dit : "De quel droit vous substituez mon statut d'enseignant à celui d'un binational ? C'est-à-dire que vous êtes en train de minorer mon statut d'enseignant. Je vous rappelle juste que pour le recrutement, on a exactement les mêmes diplômes que vous, on a été recrutés dans les mêmes conditions." »

L'appartenance identitaire remplace dans ce cas la démarcation statutaire, esquissant des nouvelles catégories. Comme le note Farid, les enseignants d'origine algérienne sont perçus moins par leur rôle, leurs compétences ou encore leurs diplômes, que par leur ethnicité réelle ou présumée. Le legs surplombe l'acquis, laissant le racial réduire le social, selon un modèle importé

de France (Fassin & Fassin 2006). À l'instar des descendants d'immigrés algériens dans la société hexagonale, les binationaux comme on les appelle en Algérie pour les renvoyer de force à une appartenance nationale autre, et donc à une potentielle étrangeté, héritée d'office par leurs parents, sont suspects. Leur francité suscite des questionnements, et doit donc être sondée, voire parfois être mise à l'épreuve. Les raisons de la réticence diffèrent selon qu'il s'agit des parents d'élèves ou des collègues. Pour les premiers, l'enjeu racial est de mise. Un cursus scolaire d'excellence, tel celui que prétend délivrer le LIAD, doit être assuré par les meilleurs enseignants, qui selon ce raisonnement ne peuvent qu'être Français, des « vrais Français » c'est-à-dire des « Français de souche ». Ainsi en 2008, année qui a vu arriver plusieurs résidents d'origine algérienne, une pétition a été lancée par un groupe de parents d'élèves qui « ont été à l'ambassade pour leur dire : “Vous nous ramenez des Français de Taiwan” » se souvient un de mes interlocuteurs. Et un autre ajoute : « Ils ont dit qu'il n'était pas normal que vous ayez recruté que des profs Taiwan. Les profs Taiwan, c'est qui ? Les parents, ça nous a mis dans une situation... Qu'est-ce qu'ils voulaient ? Ils payent 600 € de scolarité pour leurs enfants par mois. Bah eux, ils veulent un Michel, un Jean-Michel. C'est clairement dit, il y a pas de... ». Le Français n'est pas donc celui qui vient de France, où il a été formé et recruté, mais cet individu « racialement pur » qui ne saurait être entaché par des origines d'ailleurs, et de surcroît algériennes. La violence d'un tel propos, assimilant les Français descendants d'immigrés à des faux Français, à l'instar de faux produits *made in Taiwan* — et sous-entendu à des faux Algériens —, montre à quel point la race est un stigmat postcolonial opérationnel au sein de la société algérienne. Cela montre également la dimension transnationale des représentations médiatiques hexagonales, faisant de l'immigration un handicap et de la figure de « l'Arabe » l'illustration de l'échec du modèle républicain (Guénif-Souilamas & Macé 2004 ; Deltombe & Rigoust 2005). Comment dès lors, après avoir choisi une école d'élite et avoir engagé des frais conséquents, accepter, pour ses enfants, des enseignants issus d'un milieu minoré, pâles copies de soi-même ?

Si du côté des parents, les inquiétudes portent sur les compétences au nom d'une vision racialisée de l'excellence, du côté des collègues elles tiennent d'autres registres. Les représentations qui collent à la peau des binationaux reprennent moins le répertoire sur les jeunes issus de l'immigration que celui sur la dérive minoritaire et identitaire. L'interlocuteur de la direction cité plus haut considère qu'« ils sont entre eux, dans un repli identitaire, coupés des autres. Déjà ils ne boivent pas, ils ne mangent pas [de porc sous-entendu]... Du coup au niveau de la sociabilité ça crée des frictions ». Pratique musulmane et malaise voire crispation identitaire pèsent, telle une épée de Damoclès, sur les Français descendants d'immigrés algériens, soupçonnés de s'être installés en Algérie pour « régler leurs comptes » avec la France, la famille et les origines. Celles-ci, responsables de leur spécificité, en feraient un corps étranger, sinon du moins étrange, menaçant

presque au cœur ce qui se considère comme un bastion républicain et laïque dans un pays mis à mal par le religieux et sa politisation. Deux faisceaux de soupçons les visent : l'un sur leur adhésion à l'islam, sous-entendu radicalisé, dont ils pourraient être les vecteurs ; l'autre sur la militance subalterne, antirépublicaine, dont ils pourraient devenir les porte-paroles. Pour tracer le périmètre de leur pratique religieuse, hormis les interdits alimentaires, l'on s'interroge sur leurs dispositions à l'égard des femmes et des homosexuels : acquiescent-ils à serrer la main aux femmes ? Comment se comportent-ils avec leur épouse ? Comment celles-ci sont habillées ? Sont-ils homophobes ? Comment réagiraient-ils si leurs enfants se déclaraient homosexuels ? Pour tester leurs allégeances jacobines, l'on explore leur rapport à la République et à la laïcité, à l'histoire familiale et la langue maternelle, aux traditions et à l'émancipation. Sont-ils proches des Indigènes de la République ? Comment se positionnent-ils en Algérie ? Exigent-ils de la France qu'elle fasse acte de repentance ? Si le premier ensemble reproduit les termes du débat paradoxal sur l'antisexisme (Delphy 2008) en y ajoutant l'instrumentalisation xénophobe de la « queerphlie » (Bacchetta 2011), le second s'inspire des polémiques sur la légitimité de la résistance postcoloniale. Dans un milieu progressiste, interculturel et militant comme celui de la plupart des enseignants du LIAD, la saturation du discours républicain se teintant d'ethno-nationalisme racialisant (Mbembe 2010) n'est pas sans interpeller. Au sujet d'un ancien résident, Laurent, politiquement engagé dans les mouvements antiracistes, me dira : « Qu'est-ce qu'il nous a fait chier avec sa nationalité algérienne ! Si c'est comme ça, rend ton passeport de service, ton passeport français et puis tu te mets en contrat local. » Tout se passe comme si le contexte algérien, au nom de la défense de l'émancipation individuelle bafouée par la décennie noire, facilitait, en même temps qu'il la légitimait, la libération des inconscients : pensée raciale et parole islamophobe. Le politiquement correct cède dès lors la place à une crispation « laïcarde », qui fait peser sur les binationaux la suspicion d'un conflit irrésolu d'allégeances entre la République et les origines, l'universalisme et la tradition religieuse faisant écho à l'impensé mémoriel postcolonial (Lorcerie 2007). Alors qu'« ils veulent être plus Français que les Français, qu'ils n'arrêtent pas de mettre en avant la République, leur relation avec l'Algérie n'est pas claire » est une remarque récurrente. Ainsi seraient-ils susceptibles de représenter une menace pour l'ordre national, d'être par leur duplicité des agents possibles de subversion à l'image des « enfants-traîtres » ces « ennemis sortis du ventre » dont parle A. Sayad (1991 : 252) à propos des enfants d'immigrés en France. Les mêmes problématiques qui en Hexagone en font l'incarnation d'une irréductible « altérité de l'intérieur » (Guénif-Souilamas 2007), les accompagnent, exacerbées, de l'autre côté de la Méditerranée. Quelle que soit la disposition des enseignants français d'origine algérienne, sommés de se blanchir pour dissiper doutes et craintes, elle ne s'affranchit que difficilement de la méfiance qui les cerne. Parmi eux, ceux qui se détachent de tout particularisme ethno-religieux considéré comme nuisible,

affichant un mode de vie jugé émancipé, ne sont pas pour autant exempts de commentaires. « Il veut montrer son ascension sociale, par rapport au milieu d'où il vient », argumente Laurent au sujet d'un collègue dont les origines ne sont plus qu'une survivance évoquée par le patronyme. L'impossible conformation classe les binationaux dans une catégorie nécessairement à part, ne les affranchissant pas d'un héritage substantialisé. Cet héritage, lorsqu'il se meut en assignation, est toutefois redevable d'un emboîtement de logiques de classe (comme le suggère plus haut Laurent), de genre et de sexualité qui agissent subrepticement. Les femmes et les homosexuels semblent en effet être moins concernés que les hommes hétérosexuels dans ce dispositif d'étiquetage. Moins menaçants, ils représentent, comme l'a montré N. Guénif-Souilamas (2000) au sujet des beurettes, les valeurs du progrès, incarnant les figures émancipées d'une tradition victime d'un culturalisme réducteur. Genre et sexualité ont ainsi le pouvoir de désethniciser les binationaux et d'en faire des sujets universaux, délivrés de l'emprise des origines, tout comme nationalité et ethnicité réajustent par rapport au statut professionnel l'emplacement des enseignants, c'est-à-dire à la fois leur position et leur relation aux autres. Les rencontres hebdomadaires de football sont une illustration de ces jeux des appartenances. « À un moment donné, c'était France-Algérie qu'on jouait. Les descendants d'immigrés contre les autres. On s'était tous achetés le maillot de l'Algérie et pratiquement on était séparés en deux équipes » raconte un ancien résident d'origine algérienne. Il y a quelques années, les matchs reproduisaient ainsi la ligne ethnique et ses déterminants genrés, dépassant les clivages statutaires. Il semblerait néanmoins que depuis quelques temps, la « dimension communautaire » se soit affaiblie, dans l'espace sportif au moins.



Le LIAD est un microcosme complexe qui renseigne sur la présence française en Algérie, sa diversité et ses ambivalences. Le corps enseignant et le personnel de direction reflètent en effet la pluralité des trajectoires des Français que l'on peut rencontrer dans l'espace urbain algérois : ceux comme les expatriés qui n'ont pas véritablement choisi le pays, et ceux à l'instar des résidents ou de quelques recrutés locaux qui ont délibérément opté pour s'y installer (Fabbiano 2015). Ce groupe est composé d'individus aux profils variés, avec ou sans attaches avec l'Algérie. L'on y compte par exemple parmi d'autres des conjointes d'Algériens, précédemment établies qui, ayant dû partir en France pour fuir les violences de la guerre civile, ont eu, grâce à la réouverture du lycée, l'occasion de revenir. Mais également des conjoints d'Algériens qui ont décidé de s'installer dans le pays de leur partenaire ainsi que des conjoints d'expatriés qui ont voulu continuer à exercer une activité professionnelle. Ou encore des Français déjà établis en Algérie auxquels l'institution scolaire offre l'opportunité de travailler dans un cadre

plus avantageux que celui du marché local. Il en résulte qu'au sein de l'établissement coexistent des situations d'installation fort différentes, en temps et logiques, allant de trente-six mois à plusieurs années. De même qu'un spectre varié d'imaginaires de référence, de modes d'habiter la localité, d'espaces de la mobilité, de logiques de sociabilité qui fournissent aux uns et aux autres des (contre)rhétoriques de différenciation et de distinction.

Tout en partageant des traits communs avec d'autres établissements AEFE, l'inscription de ce microcosme dans la société locale est cependant *sui generis*. Se prévalant au même titre qu'ailleurs d'une politique d'excellence, le LIAD se veut une structure d'élite à destination des nouvelles générations algériennes auxquelles on apprend une histoire, une géographie, des lettres, et plus globalement des références culturelles qui ne sauraient être les leurs. Et surtout qui sont celles de l'ancienne puissance coloniale. Sans être ouvertement débattu, il est là un enjeu central qui montre à quel point est délicat le rôle diplomatique du lycée. Et qui explique, ne serait-ce que partiellement, la volonté de ne pas revendiquer une continuité avec les expériences scolaires l'ayant précédé. Malgré le fait que le passé soit tenu à distance, il franchit en effet la grille de sécurité et s'invite au sein d'un établissement mis à nu par ses ambivalences. L'écheveau des appartenances revisitées (statutaires, nationales et ethniques) hante en effet les représentations et s'immisce dans les relations sociales. Les privilèges néocoloniaux des Français — sous maints aspects inévitables à moins de modifier structurellement le fonctionnement de l'AEFE — s'articulent à d'autres logiques politiques et symboliques qui transforment plus qu'elles ne reproduisent les tropes d'antan. Le LIAD n'est pas une réplique de l'école coloniale et de ses valeurs. Bien que la comparaison ne soit pas possible, il faut néanmoins rappeler qu'en 1954, la proportion d'enfants scolarisés chez les « Algériens musulmans » ne dépassait pas 18 % (Stora 2004). Aujourd'hui entre le collège et le lycée les Algériens atteignent au moins 70 % des effectifs et seraient encore plus nombreux si on ajoutait le primaire et les binationaux. Nuancer la perspective néocoloniale ne doit cependant pas amener à occulter les héritages et le poids de l'histoire. Ceux-ci s'emboîtent autrement, montrant toute la complexité du présent postcolonial. La référence au colonialisme comme système de domination légitimant injustices et inégalités se pose en toile de fond des tensions statutaires et des incompréhensions professionnelles, dès lors qu'elle fournit un répertoire de représentations potentiellement mobilisables pour lire le réel. De même, les clivages ethniques qui structurent la société française se donnent à voir ici plus facilement et semblent se dire avec davantage d'aise qu'en Hexagone. En cela, le LIAD, censé malgré ses paradoxes, contribuer à l'apaisement des relations entre la France et l'Algérie, est un lieu de mémoire autant actualisée que déplacée.

BIBLIOGRAPHIE

AGERON, C.-R.

1979 *Histoire de l'Algérie contemporaine*, t. 2, Paris, PUF.

BACCHETTA, P.

2011 « Queer et xénophobie dans le nationalisme hindou postcolonial », *Cahiers du Genre*, 50 (1) : 65-89.

BECK, S.

2015 *Expatriation et relation éducative. Les enseignants français dans la mondialisation*, Thèse de doctorat, Paris, Université Paris-IV Sorbonne.

BENSON, M.

2013 « Postcoloniality and Privilege in New Lifestyle Flows : The Case of North Americans in Panama », *Mobilities*, 8 (3) : 313-330.

BOUCHENE, A., PEYROULOU, J.-P., SIARI TENGOUR, O. & THENAULT, S. (DIR.)

2012 *Histoire de l'Algérie coloniale, 1830-1962*, Paris, La Découverte ; Alger, Barzakh.

BOURDIEU, P.

2000 *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Éditions du Seuil.

BOYER, G., CLERC, P. & ZANCARINI-FOURNEL, M. (DIR.)

2013 *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, Lyon, ENS Éditions.

COLONNA, F.

1975 *Instituteurs algériens : 1883-1939*, Paris, Les Presses de Sciences Po.

CROUCHER, S.

2009 *The Other Side of the Fence : American Migrants in Mexico*, Austin, University of Texas Press.

2012 « Privileged Mobility in an Age of Globality », *Societies*, 2 : 1-12.

DAUM, P.

2011 *Ni valise ni cercueil. Les Pieds-noirs restés en Algérie après l'Indépendance*, Arles, Actes Sud.

DELPHY, C.

2008 *Classer, Dominer. Qui sont les autres ?*, Paris, La Fabrique.

DELTOMBE, T. & RIGOUSTE, M.

2005 « L'ennemi intérieur : la construction médiatique de la figure de l'«Arabe» », in P. BLANCHARD, N. BANCEL & S. LEMAIRE (dir.), *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris, La Découverte : 191-198.

FABBIANO, G.

- 2015 « Expatriation, retour, *lifestyle migration* ou *lifestyle settlement* ? De quelques apports des migrations de la France vers l'Algérie à l'étude des dynamiques Nord-Sud », in C. SCHMOLL, H. THIOLLET, C. WIHTOL DE WENDEN (dir.), *Migrations en Méditerranée*, Paris, CNRS Éditions : 343-358.

FANON, F.

- 1961 *Les damnés de la terre*, Paris, Éditions Maspero.

FASSIN, D. & FASSIN, É. (DIR.)

- 2006 *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris, La Découverte.

FAVRET-SAADA, J.

- 1977 *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard.

FECHTER, A.-M.

- 2007a « Living in a Bubble : Expatriates' Transnational Spaces », in V. AMIT (ed.), *Going First Class ? New Approaches to Privileged Travel and Movement*, Oxford, Berghahn : 33-52.

- 2007b *Transnational Lives : Expatriates in Indonesia*, Aldershot, Ashgate.

FOUCAULT, M.

- 2009 *Le corps utopique - les hétérotopies*, Paris, Lignes.

GLUCKMAN, M.

- 1940 *Analysis of a Social Situation in Modern Zululand*, Manchester, Manchester University Press.

GOFFMAN, E.

- 1973 [1959] *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit.

GUÉNIF-SOUILAMAS, N.

- 2000 *Des « beurettes » aux descendantes d'immigrants nord-africains*, Paris, Grasset.

- 2005 « La réduction à son corps de l'indigène de la République », in P. BLANCHARD, N. BANCEL & S. LEMAIRE (dir.), *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris, La Découverte : 199-208.

- 2007 « L'altérité de l'intérieur », in M.-C. SMOUTS (dir.), *La situation post-coloniale*, Paris, Presses de Sciences Po : 344-352.

GUÉNIF-SOUILAMAS, N. & MACÉ, E.

- 2004 *Les féministes et le garçon arabe*, La Tour-d'Aigue, Éditions de l'Aube.

HENRY, J.-R. & VATIN, J.-C.

- 2012 *Le temps de la coopération*, Paris, Karthala.

KADRI, A. & BENGUERNA, M. (DIR.)

- 2014 *Ingénieurs en Algérie dans les années 1960. Une génération de la coopération*, Paris, Karthala.

LORCERIE, F.

2007 « Le primordialisme français, ses voies, ses fièvres », in M.-C. SMOUTS (dir.), *La situation postcoloniale*, Paris, Presses de Sciences Po : 298-344.

MBEMBE, A.

2010 « La République et l'impensé de la "race" », in N. BANCEL, F. BERNAULT, P. BLANCHARD, A. BOUBEKER, A. MBEMBE & F. VERGÈS (dir.), *Ruptures post-coloniales. Les nouveaux visages de la société française*, Paris, La Découverte : 205-216.

SAYAD, A.

1991 *L'immigration ou le paradoxe de l'altérité*, Bruxelles, De Boeck.

SIMON, C.

2011 *Algérie, les années pieds-rouges : des rêves de l'indépendance au désenchantement (1962-1969)*, Paris, La Découverte.

STORA, B.

2004 *Histoire de l'Algérie coloniale (1830-1954)*, Paris, La Découverte.

TILLION, G.

1957 *L'Algérie en 1957*, Paris, Éditions de Minuit.

RÉSUMÉ

La présence française en Algérie s'inscrit dans une histoire longue, scandée par la fin de la domination coloniale (1962), le temps de la coopération (1962-1979) et la guerre civile (1991-1999). À la fin du XX^e siècle, presque plus rien ne semble en effet rester de ce « temps de la France » (« *waqt França* »), pourtant si profondément enraciné et si obsessionnellement contemporain qu'il ne cesse de travailler, à toutes ses échelles, la société algérienne et ses imaginaires. Au début des années 2000, la sortie de la violence et le développement d'une économie d'empreinte libérale inaugurent toutefois une nouvelle période dans les mobilités de la France vers l'Algérie ainsi que dans le rapprochement diplomatique des deux pays. L'ouverture en 2002 du Lycée international Alexandre Dumas (LIAD) en est un des exemples les plus saillants. En tant que microcosme complexe en mesure de renseigner sur la présence française en Algérie, sa diversité et ses ambivalences postcoloniales, l'institution scolaire se pose ainsi comme un site d'observation privilégié. Censé contribuer à l'apaisement des relations entre la France et l'Algérie, l'établissement est traversé par des dynamiques complexes et imbriquées (statutaires, nationales et ethniques) qui mobilisent le passé colonial, tout en montrant les aménagements décalés, les ruptures et les points aveugles.

ABSTRACT

A Postcolonial Golden Cage. Schooling and French Presence in Contemporary Algeria. — The French presence in Algeria has a long history, one reshaped by the end of French colonial domination (1962), the era of "coopération" (1962-1979) and

Algeria's civil war (1991-1999). At the close of the 20th century, there seemingly was nothing left, in concrete terms, of "the epoch of France" (*"waqt França"*). Yet, still, this deeply rooted connection continued to obsess Algerians, absorbing both people of all social levels and how they imagine the world. The early 2000s, which saw the end of civil war violence and new economic development shaped by liberalism also witnessed new forms of movement between the countries. In parallel, both governments developed closer diplomatic ties. In 2002, the inauguration of the Lycée International Alexandre Dumas (LIAD) offered clear evidence of this shift. Such as a complex microcosm, its workings offer special insight into the diverse origins and postcolonial ambivalences that define the French presence in Algeria today. The school is supposed to help calm and normalize relationships between France and Algeria, yet the complicated and imbricated dynamics that make it work (statutory, national, and ethnic) summon the colonial past, even as they reveal delayed adjustments, ruptures, and blind spots.

Mots-clés/Keywords : Algérie, France, ethnicité, frontières, institution scolaire, mobilités Nord-Sud, postcolonialisme/Algeria, France, ethnicity, boundaries, schooling, North-South mobility, postcolonialism.

